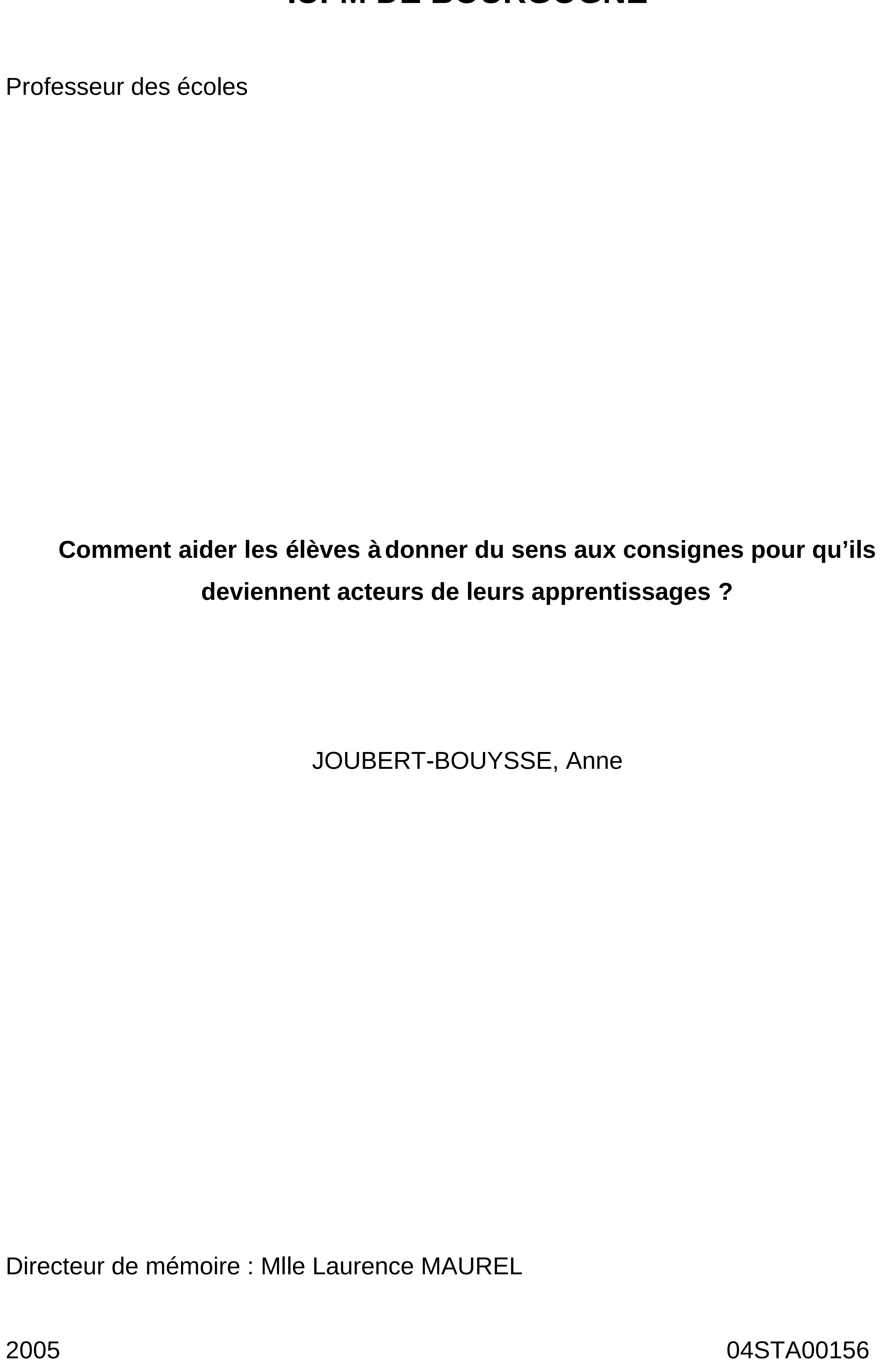


IUFM DE BOURGOGNE

Professeur des écoles

Comment aider les élèves à donner du sens aux consignes pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages ?

JOUBERT-BOUYSSE, Anne

Directeur de mémoire : Mlle Laurence MAUREL

2005 04STA00156

Comment aider les élèves à donner du sens aux consignes pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages ?

SOMMAIRE

Dédicace

Je tiens à remercier tout particulièrement Mademoiselle Maurel pour l'aide apportée à la conception de mon mémoire.

Introduction

Liste complémentaire, j'ai été affectée l'année dernière en classe de CE2, à l'école élémentaire Marie Maignot, à Nuits Saint Georges. J'ai dû mettre en place, la semaine suivant mon arrivée, la passation des évaluations nationales de CE2. Cette situation m'a donné un aperçu des difficultés qu'ont les élèves à respecter les consignes qui leur sont données.

La semaine précédant la passation, les élèves ont eu trois maîtres différents. La classe n'avait pas encore adopté des habitudes de travail. Je n'ai pas eu le temps de mettre les élèves en confiance.

Voici comment je leur ai présenté ces évaluations :
« A partir de lundi, je vais vous faire passer des évaluations. Vous allez faire plusieurs exercices qui me permettront de voir ce que vous avez appris depuis le début de votre scolarité. Nous allons travailler de cette manière : chaque jour, jusqu'à samedi, nous ferons une évaluation en début de matinée et une évaluation en début d'après-midi. »
Les élèves ont demandé ce qu'ils devaient réviser, peut-être parce que je leur ai dit que j'allais vérifier ce qu'ils avaient appris depuis le début de leur scolarité. D'autre part, j'avais beaucoup de mal, à ce moment de l'année scolaire, à obtenir le calme pour travailler. Je pensais que cette évaluation allait m'aider à cadrer les élèves: tous seraient assis, un crayon à la main, en train de composer…
De plus, une réunion parents-enseignants était organisée le samedi d'avant. J'ai donc expliqué aux parents que leurs enfants allaient passer des évaluations, organisées sur le plan national, pour tous les élèves de CE2. Un bilan situant leurs enfants, sous forme de pourcentages d'échecs et de réussites, leur serait remis. Tous les parents ont pris rendez-vous, à l'issue de la réunion, pour discuter des résultats des évaluations. Cette évaluation n'était alors plus vécue comme diagnostique, mais comme une évaluation certificative…
Voici comment se sont déroulées les passations de l'évaluation :
La veille de chaque passation, j'ai demandé aux élèves de noter sur leur cahier de devoirs la liste du matériel nécessaire à la réalisation de l'évaluation.

Malheureusement, tous ne sont pas venus avec le matériel demandé. J'ai eu des difficultés à leur fournir ce qui manquait car aucun budget n'avait été encore attribué pour les fournitures scolaires de ma classe (ouverture à la rentrée). Le seul matériel dont je bénéficiais était celui que j'empruntais à mes collègues.
D'autre part, l'atmosphère de la classe s'est révélée peu propice au travail : les élèves étaient excités, perdus, stressés.
Par exemple, certains élèves ne parvenaient pas à ouvrir leur cahier d'évaluation à la bonne page. Mais avais-je noté le numéro de la page au tableau ? Le cas échéant, ai-je montré aux élèves à quel endroit du tableau je l'avais noté?
Les élèves ne savaient pas forcément dans quelle discipline nous travaillions, ce qui les gênaient pour ouvrir le cahier à la bonne page.
J'ai donc perdu énormément de temps en vérification du matériel, de l'utilisation du livret d'évaluation, pendant que les élèves inoccupés commençaient à s'agiter…
Par conséquent, il ne me restait plus beaucoup de temps pour évaluer les élèves, l'évaluation étant prévue juste avant la récréation, fixée par une sonnerie dans la grande école où j'étais affectée.

En ce qui concerne le contenu des évaluations, j'ai été plutôt déçue par le résultat obtenu par les élèves.
Ces évaluations visaient à évaluer plusieurs grands domaines :

- la compréhension de consignes : formulées à l'oral, selon un protocole précis, et à l'écrit sur le livret d'évaluation.
- Les compétences de base : savoir lire et savoir compter. Les modalités de passation exigeaient que la réalisation des exercices soit chronométrée.
- La compréhension fine de textes ou de problèmes mathématiques : le temps imparti était plus long.

La collègue du RASED m'a proposé de corriger une partie (un tiers environ) des évaluations.
Lors de l'examen des travaux des élèves, nous avons remarqué que les élèves avaient des difficultés de compréhension des consignes et que de nombreux exercices n'étaient pas faits.
J'ai fait un bilan avec la collègue qui avait eu les mêmes élèves en CE1, qui a été très surprise par ces résultats. La classe avait pourtant un niveau d'ensemble assez satisfaisant. Elle m'a montré les travaux qu'elle avait effectués avec eux .
J'ai pu en déduire que :

- les élèves n'avaient jamais été chronométrés pour faire un exercice
- elle utilisait très fréquemment des fichiers. Les élèves étaient habitués au même type d'exercices, pour lesquels la consigne était toujours identique, et qui tendaient à une automatisation des procédures des élèves.

J'en ai donc conclu que l'utilisation des fichiers n'exige pas forcément des élèves qu'ils se réfèrent au tableau ou aux indications de l'enseignante pour réaliser les tâches demandées et que cela a perturbé les élèves lors de l'évaluation, puisque les épreuves de l'évaluation nationale faisaient appel à des consignes écrites, sur différents supports, et à des consignes orales.

J'ai discuté de ces évaluations avec les élèves qui m'ont dit qu'ils n'avaient pas fait certains exercices parce qu'ils ne comprenaient pas ce qu'on leur demandait ou qu'ils n'avaient pas assez de temps pour les faire. Pour certains élèves, le sentiment d'échec était si fort qu'ils ont baissé les bras et ne s'étaient pas forcés à faire les exercices, qu'ils ont pourtant réussi lorsque nous les avons repris ensemble.

Au fil de l'année scolaire, je me suis aperçue que les difficultés recensées lors de l'évaluation étaient récurrentes pour certains élèves. Je me suis sentie démunie devant ces difficultés. Malgré l'aide proposée aux élèves, certains ne parvenaient pas toujours à comprendre ce que je leur demandais. C'est pourquoi j'ai choisi, cette année, de traiter le thème de la compréhension des consignes dans le cadre de mon mémoire professionnel, pour apprendre à formuler des consignes qui soient plus claires pour les élèves.

Plus précisément, ceci m’a amené à me poser la question suivante :

Comment aider les élèves à donner du sens aux consignes pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages ?

Je montrerai tout d'abord que les conditions matérielles doivent être réunies pour permettre la passation de la consigne.
Je m'intéresserai ensuite à la nature des consignes pour montrer comment elles s'articulent avec l'objectif visé par la situation d'apprentissage mise en œuvre.
Enfin, je traiterai de l'évaluation et des critères qui permettent de dire si la consigne est respectée ou non.

I - <u>Aspect matériel de la passation de consignes</u>

Dès l'entrée à l'école maternelle, «l'élève doit être capable de comprendre les consignes ordinaires de la classe. » Les instructions officielles[3] spécifient que cela suppose, « de la part de l'enseignant, un respect scrupuleux de l'organisation des espaces et du temps, une mise en place matérielle rigoureuse de chaque activité, une attention permanente à ce qui se passe dans la classe, un souci d'explicitation du vécu quotidien, une verbalisation simple et fortement ancrée dans son contexte. »

Lors de mon premier stage, j'ai eu en responsabilité une classe de 6 CE1 et 13 CE2 à l'école primaire d'Arcenant. J'ai donc repris ces indications afin de veiller à ce que l'aspect matériel ne soit plus un obstacle à la passation des consignes.

1. Importance du climat de travail

Pour que la consigne soit comprise, les élèves doivent être placés dans de bonnes conditions de travail.

Pour entendre la consigne, il faut que le silence soit complet, et que les élèves soient concentrés.

Il m'est alors apparu nécessaire que la mise au travail se fasse selon des rituels clairement identifiables :

J'ai donc mis en place, pour chaque demi-journée, le « menu du jour », écrit sur le tableau, pour chaque niveau. Le jour de mon arrivée, lors d'un moment de vie collective destiné à instaurer des règles de vie de classe, j'ai expliqué aux élèves son fonctionnement. Chaque demi-journée, lorsque les élèves entraient en classe, ils devaient consulter le menu de jour, et l'utiliser pour préparer le matériel dont ils allaient avoir besoin . Par exemple, aujourd'hui nous faisons :

- Rallye lecture
- Géométrie
- Géographie

[3] Qu'apprend-on à l'école maternelle, CNDP, 2002

Je dois organiser ma case ainsi : je mets au dessus de ma case mon livre de rallye lecture, en dessous mon livre de mathématiques, puis en encore en dessous mon classeur. Sur le côté, je veille à ce que soient placés ma règle, mon équerre et mon compas.

Les élèves ont semblé très intéressé par ce dispositif. Tout d'abord, cette façon de travailler leur a semblé motivante. Ils se sont montré très curieux de savoir ce que nous allions faire dans la matinée ou dans l'après-midi. De plus, cela m'a évité que les élèves me posent des questions du type « Va-t-on faire de l'E.P.S. aujourd'hui ? » en plein cours de géométrie par exemple, au risque de mobiliser leur attention sur autre chose que l'activité proposée.

D'autre part, cette méthode de travail a constitué une aide pour la gestion du temps. J'ai expliqué aux élèves qu'il était important, pour le bon fonctionnement de la classe, et du double niveau, que nous ne perdions pas trop de temps lors des moments de mise au travail. Ils ont pu constater par eux-mêmes, que lorsque nous avions pris du retard, le « menu du jour » n'était plus valide et certaines activités se trouvaient reportées.

Ainsi, pour l'enseignant, la mise en place du menu du jour est une aide tant sur le plan matériel, tous les élèves avaient leurs affaires au bon moment, que sur le plan de la gestion de la classe.

Pour les élèves, plus qu'une présentation attrayante des activités de la demi-journée, le « menu du jour » est devenu une véritable consigne, au sens où il indique aux élèves ce qu'ils doivent faire, concernant la gestion du matériel de la classe.

J'en ai donc déduit que ce dispositif permet aux élèves d'entrer dans la tâche en commençant par se demander de quoi a t-on besoin pour effectuer le travail demandé et que, d'autre part, cela permet aux élèves de structurer les différentes activités de la journée.

D'ailleurs, Michel Develay, dans l'article « Champs disciplinaires. Apprentissages scolaires et enseignement »[4] affirme que « les structures notionnelle, méthodologique et technique d'un champ disciplinaire sont centrales pour l'enseignant parce qu'elles constituent les poutres maîtresses de l'architecture à

[4] « Les contenus d'enseignement », *Cahiers pédagogiques* n° 298, 1991

partir de laquelle il donne corps à son enseignement. Ces structures sont tout aussi primordiales pour l'élève car elles constituent les clés de sa compréhension de ce qui lui est enseigné. »

Louis d'Hainaut, dans l'article *De la discipline à la formation de l'individu*[5], précise que « par leur structure, les disciplines constituent des cadres d'organisation du savoir et de la capacité de concevoir et d'agir des élèves. En cela, elles contribuent à une meilleure intégration de ce qu'ils apprennent. »

Enfin, le travail de classe était organisé selon des rituels très structurés. Mon emploi du temps était organisé, sur mon cahier journal au quart d'heure près (annexe 1), selon ma présence auprès des élèves. Les CE1 commençaient la matinée par une séance de calcul. Ils devaient exécuter des opérations inscrites au tableau. Pendant ce temps, je lançais les CE2 dans l'activité, en explicitant avec eux le travail à faire. Après la passation de la consigne et sa reformulation, les élèves devaient lister le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche et ranger celui qui était inutile. Après m'être assurée que tous savaient ce qu'ils devaient faire, je lançais les CE1 dans l'activité de mathématiques. Lorsque j'étais sur le point de terminer ce travail avec les CE1, je le signalais aux CE2 : « je vais bientôt venir pour corriger ». Les élèves devaient tenir prêt leur cahier, ouvert à la bonne page, et avoir sorti leur stylo vert.

2. La disposition du matériel

Les instructions officielles[6] préconisent, « de la part de l'enseignant, un respect scrupuleux de l'organisation des espaces et du temps, une mise en place matérielle rigoureuse de chaque activité »

Lors de mon second stage en responsabilité à l'école maternelle Henri Marc à Chevigny Saint Sauveur, j'ai eu en charge 23 élèves de Toute Petite Section (7 élèves) et de Petite Section (16 élèves). Les élèves étaient habitués, avec l'enseignante titulaire de la classe, à travailler en ateliers.

---

[5] « Les contenus d'enseignement », *Cahiers pédagogiques* n° 298, 1991
[6] Qu'apprend-on à l'école maternelle, opus cité

Les élèves étaient répartis en groupes de niveaux, établis en début d'année, et symbolisés par des animaux : les tortues, les ours, les canards et les souris.

Pour mettre en route les ateliers, elle appelait les élèves un par un pour qu'ils viennent s'installer aux tables. Ils devaient attendre que la maîtresse vienne donner la consigne pour commencer leur travail. J'ai choisi de travailler la consigne en situation , en organisant les séances en ateliers. Je me suis appuyée sur ce mode d'organisation pour mettre en place un dispositif me permettant d'articuler un travail sur la consigne et sur la réalisation matérielle de la tâche à effectuer lors de l'organisation du travail en ateliers. Voici le déroulement prévu pour ce dispositif :

1ère semaine

Les ateliers sont préparés. Le matériel est installé sur les tables. Le symbole du groupe, sur lequel sont collées les photographies des enfants, est posé sur la table

1) Consigne d'installation : chaque enfant doit retrouver son atelier.

Les élèves attendent que je vienne leur donner la consigne avant de commencer leur travail.

2) Passation de la consigne

- oralement
- un élève la répète, la reformule si possible.
- les élèves réalisent la tâche demandée

3) A la fin de l'atelier, lors du regroupement, les élèves expliquent ce qu'ils ont fait, comment ils ont fait. On confronte les travaux des élèves. Ils disent si tel travail correspond à la consigne ou non. Ils tentent de justifier leurs réponses.

2ème semaine

Les ateliers sont préparés. Le matériel est installé sur les tables. Le symbole du groupe, sur lequel sont collées les photographies des enfants, est posé sur la table.

1) Consigne d'installation : chaque enfant doit retrouver son atelier.

Un élève de chaque groupe vient vers moi.

2) Je lui donne la consigne. Puis, en ma présence,

- L'élève doit expliquer à ses camarades ce qu'ils doivent faire
- Les autres élèves reformulent la consigne. S'il manque des informations, l'élève chargé de donner la consigne essaie de compléter.
- Les élèves réalisent la tâche demandée.

Quand il donne la consigne, je note ce qu'a dit l'élève pour pouvoir l'exploiter lors du regroupement.

3) A la fin de l'atelier, lors du regroupement, les élèves expliquent ce qu'ils ont fait, comment ils ont fait. On confronte les travaux des élèves. Ils disent si tel travail correspond à la consigne ou non. Ils tentent de justifier leurs réponses.

On tente d'interpréter les erreurs en reprenant la consigne donnée par l'élève et que j'ai notée : les erreurs sont-elles dues à une mauvaise compréhension de la consigne, à des erreurs liées aux acquisitions visées ou est-ce la consigne qui n'était pas assez claire ?

3ème semaine

Les ateliers sont préparés. Le matériel est installé sur les tables. Le symbole du groupe, sur lequel sont collées les photographies des enfants, est posé sur la table

Est ajoutée une consigne écrite, accompagnée du travail attendu une fois achevé.

1) Consigne d'installation : chaque enfant doit retrouver son atelier.

Les élèves attendent que je vienne leur donner l'autorisation de démarrer l'activité avant de commencer leur travail.

2) Je leur demande ce qu'il faut faire.

- Les élèves émettent des hypothèses. Je leur fait expliciter leurs procédures pour comprendre la consigne : se sont-ils appuyés sur la disposition du matériel, sur le modèle proposé, sur la reconnaissance de certains mots (peu probable), sur l'habitude de ce type de travail ?
- Je lis la consigne.
- On compare la consigne donnée aux hypothèses qui ont été formulées auparavant
- un élève la répète, la reformule
- les élèves réalisent la tâche demandée

3) A la fin de l'atelier, lors du regroupement, les élèves expliquent ce qu'ils ont fait, comment ils ont fait. On confronte les travaux des élèves. Ils disent si tel travail correspond à la consigne ou non. Ils tentent de justifier leurs réponses.

Grâce à ce travail spécifique sur la consigne, j'ai pu remarquer plusieurs choses, au niveau de l'organisation matérielle des activités en maternelle.

Tout d'abord, l'introduction d'un facteur nouveau perturbe les élèves, surtout lorsqu'ils sont habitués à toujours travailler selon les mêmes rituels. Ainsi, lorsque la première semaine, j'ai demandé aux élèves de rejoindre leur groupe, de nombreux élèves n'y sont pas parvenus. Ils sont pourtant habitués à reconnaître le symbole de leur groupe et leur photographie, puisqu'ils marquent leur présence par ce moyen au moment de l'accueil. Mais la situation n'était pas la même : elle se situait à un autre moment de la journée et l'objectif de la tâche à effectuer était inversé : il ne s'agissait plus de marquer sa présence au moyen de sa photographie, mais de reconnaître sa photographie pour retrouver son groupe de travail.

D'autre part, les élèves étaient habitués à ce que leur maîtresse, qui faisait fonctionner les ateliers avec ces mêmes groupes, les appelle un par un à leur table. Or j'ai appelé les élèves par le nom de leur groupe. J'ai donc changé leurs habitudes, ce qui les a perturbés.

Pour les aider, j'ai décidé, dans un premier temps, de revenir aux habitudes de la classe : j'ai posé le symbole du groupe, avec les photographies sur la table et j’ai appelé les élèves par le nom de leur groupe, par exemple les souris. Les élèves qui avaient compris sont venus et j'ai appelé individuellement ceux qui ne venaient pas. Mais je me suis ensuite dit que, d'une part, je n'encourageais pas les élèves à devenir autonomes et que d'autre part, cela me prenait beaucoup de temps, puisque je devais gérer ce dispositif de manière double. J'ai donc décidé de modifier l'organisation de la classe, en attribuant une place à chaque élève, sur les bancs destinés au regroupement, au moyen des photos et des symboles de chaque groupe. Ainsi, toutes les tortues étaient assises sur le même banc, tous les ours étaient assis les uns à côté des autres, etc. Ce qui fait que lorsque je demandais au groupe des tortues de se rendre à son atelier, lorsqu'un élève des tortues se levait, tous les autres le suivaient. Peu à peu, les élèves ont compris le principe de la répartition des ateliers, et ont très vite recherché sur quelle table ils devaient se rendre.

D'autre part, au début de mon stage, je n'ai pas prêté suffisamment d'attention à la disposition des ateliers dans la salle. J'installais le groupe le plus nombreux sur la plus grande table et je disposais le reste des ateliers un peu au gré du hasard.
Or je me suis aperçue que cela gênait les élèves pour se répartir sur les ateliers et pour identifier la tâche à effectuer. Par exemple, j'ai donné deux travaux sur feuille lors d'une séance organisée en ateliers. L'une des tâches consistait à coller des nombres sur une feuille et l'autre à colorier des objets en fonction d'une couleur déterminée. Or les élèves se sont répartis sur ces deux tables au gré du hasard. Ils ne savaient pas ce qu'ils avaient à faire. Ils ont confondu ces deux tâches pourtant fort différentes. J'ai donc décidé d'attribuer chaque table à une activité spécifique. Par exemple, on faisait de la peinture toujours au même endroit, une autre table servait davantage aux travaux de manipulation, et l'atelier que j'animais se trouvait toujours au centre de pièce, afin que je puisse avoir un œil sur toutes les activités. Je pense que cette disposition a aidé les élèves à se projeter sur le travail à réaliser. D'ailleurs lorsque je leur demandais : « alors, à votre avis, que va-t-on faire ? », ils me répondaient, en se tournant vers le coin peinture, « de la peinture ».
Les élèves commençaient à se représenter la tâche à réaliser.

3. Passation de la consigne et réalisation de la tâche à effectuer

Les travaux d'Antoine de La Garanderie[7] distinguent les auditifs et les visuels. Certains apprenants enregistrent mieux ce qu'ils entendent et d'autres ce qu'ils voient.
C'est pourquoi, il me paraît important, pour aider les élèves à comprendre une consigne, d'utiliser tous les canaux. La consigne doit être donnée :

- sur différents supports écrits : au tableau, sur le livre ou la photocopie distribuée aux élèves.
- A l'oral : je la lis, un élève la répète, un ou deux élèves la reformulent, c'est-à-dire qu'ils disent en quelques mots ce qu'ils en ont compris.
- Si la consigne vise la réalisation de plusieurs tâches, celle-ci est décomposée.

[7] *Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, Antoine de la Garanderie, Le Centurion, 1987

Par exemple, à partir de la consigne « Souligne les groupes nominaux et encadre le nom chef de groupe » (consigne donnée aux élèves de CE2 lors de mon premier stage en responsabilité).
Cela signifie qu'à l'oral, il faut dire: « Que faut-il faire ? », puis « Qui rappelle ce qu'est un groupe nominal ? » et encore « Qu'est-ce que c'est déjà un chef de groupe ? »
Il faut ensuite écrire les propositions des élèves au tableau pour décomposer la tâche avec eux :

a. lire la première phrase
b. trouver le groupe nominal
c. prendre sa règle et souligner les groupes nominaux
d. relire le groupe nominal pour trouver le nom chef de groupe
e. Encadrer le chef de groupe

D'ailleurs, Jean-Michel Zakartchouk[8] propose d'alterner les formulations, de façon à ce qu'elles soient comprises par tous, en fonction des objectifs visés par la situation d'apprentissage mise en œuvre.
Ainsi, les consignes seront à guidage plus ou moins fort selon la phase d'apprentissage. Lors de la présentation d'une tâche nouvelle, il sera peut-être nécessaire d'accompagner la consigne d'explications et de conseils. Au contraire, lorsque la tâche est automatisée, une part d'implicite ne nuit pas à sa réalisation.
D'autre part, les consignes pourront être plus ou moins impliquantes : cela peut aller du tutoiement, des références au contexte de la classe, à l'environnement de l'élève, à des consignes plus impersonnelles.

J-P Astolfi[9] dégage des oppositions dans les différentes manières de travailler et de comprendre. Il oppose :

- Une approche globale et une approche plus parcellaire
- Une tendance à privilégier l'analyse ou la synthèse
- Une dépendance plus ou moins forte à l'égard du contexte
- Une tolérance ou une intolérance à l'incertitude
- Un goût pour le guidage fort ou pour le travail en autonomie.

[8] *Comprendre les énoncés et les consignes*, Jean-Michel Zakartchouk, CRDP Amiens, 1999
[9] *Cahiers pédagogiques* n°336

A ce propos, Jean-Michel Zakartchouk[10] s'appuie sur les travaux d'Antoine de la Garanderie pour distinguer plusieurs types de profils pédagogiques :

- « Les élèves dépendants du champ », très dépendants du contexte, du vécu, de l'affectif
- « Les réflexifs », plutôt perfectionnistes, peu tolérants par rapport à l'incertitude
- « Les impulsifs »
- « Les visuels », qui ont une approche globale de la tâche à réaliser, qu'ils se représentent mentalement.
- « Les auditifs », qui ont une approche plus analytique de la tâche à réaliser, parce qu'ils se répètent mentalement les enchaînements de l'exercice.
- « Les productifs » ont besoin d'être mis en situation pour comprendre.
- « Les consommateurs » , qui apprennent en regardant.
- « Les conviviaux », qui aiment le travail en groupe.
- « Les individualistes », très indépendants à l'égard du champ.
- « Les intensifs », qui ont une approche très peu parcellaire, qui se jettent entièrement dans une tâche.
- « Les économes », qui savent hiérarchiser les difficultés d'un exercice.

Face à la diversité de ces profils, Jean-Michel Zakartchouk[11] conseille non pas de « fabriquer une pédagogie à la carte », ce qui serait illusoire, mais de diversifier autant que possible la présentation des situations d'apprentissage.

C'est pourquoi, lors de mon premier stage en responsabilité en CE1-CE2, j'ai choisi de laisser un champ très libre aux élèves concernant leurs méthodes de travail. Il leur était dit sur quel support ils devaient rendre leur travail (cahier du jour, fiche photocopiée, feuille de classeur), la présentation exigée était indiquée au tableau, toujours au même endroit, selon des codes établis entre les élèves et l'enseignante titulaire de la classe, et que j'ai moi-même repris. Je leur ai proposé d'utiliser leur cahier de brouillon ou leur ardoise de manière très libre.

[10] Zakartchouk , Jean-Michel, opus cité
[11] Zakartchouk , Jean-Michel, opus cité

De même, hors situation d'évaluation sommative, ils avaient le droit de s'entraider (à condition bien sûr de ne pas copier ou donner les réponses). Ainsi, le support ne devait pas constituer un obstacle à la réalisation de la consigne.

Le fait de leur avoir laissé la liberté de choisir leur méthode de travail m'a permis de remarquer que les élèves de CE2 (les élèves de CE1 ont encore du mal à s'approprier des stratégies d'apprentissages sans guidage fort de l'enseignant) avaient des façons très variables de travailler.

- Les élèves, majoritairement, utilisaient le brouillon uniquement pour réaliser une opération ou la vérifier, écrire un mot dont ils n'étaient pas sûr de l'orthographe…, et faisaient le travail sur le support sur lequel ils devaient rendre leur travail.

- certains élèves, par peur de la page blanche, s'empressaient de rédiger sur le cahier du jour, quitte à se tromper, à raturer…

- d'autres élèves, par peur de se tromper, faisaient tout sur le cahier de brouillon, même ce qui n'était pas nécessaire…et souvent, ne trouvaient pas le temps de recopier.

- et enfin l'ardoise était souvent utilisée à des fins ludiques. Les élèves aiment l'utiliser et s'ils se trompent, il ne reste aucune trace de leurs erreurs. Elle a aussi été utilisée à des fins d'entraide, très pratique pour montrer à son camarade comment l'on a procédé.

II- Quelles consignes donner ?

1. Qu'est-ce qu'une consigne ?

La consigne est un texte, de type injonctif, qui est donné aux élèves afin qu'ils effectuent telle ou telle tâche. D'après Jean-Michel Zakartchouk[12], elle demande à l'élève de « procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité. Cela permet de vérifier :

- qu'il a acquis une (des) connaissance(s)
- qu'il maîtrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle. »

Ce texte est formulé à l'aide de temps exprimant l'injonction, à valeur impérative (impératif, futur, présent), ce qui nécessite des élèves, une reconnaissance de l'action à effectuer.

Elle est généralement composée de plusieurs parties :

- une partie informative, qui donne les données nécessaire à l'exécution de la tâche
- une partie injonctive, qui dit ce qu'il faut faire
- une partie descriptive, qui enrobe la consigne pour la rendre plus attrayante aux élèves.
- des indices matériels qui indiquent comment réaliser l'exercice.

Or, pour les élèves, il n'est pas toujours simple de distinguer ces différentes parties de la consigne, et encore moins d'utiliser chacune d'elles pour accomplir la tâche qu'on lui demande de réaliser.

Ainsi, j'ai donné, lors de mon premier stage en responsabilité, à mes élèves de CE2, une série de problèmes visant à résoudre des situations de partage (annexe 2).

[12] Zakartchouk , Jean-Michel, opus cité

Voici comment s'est déroulée la séance :

La tâche à réaliser consistait à lire l’énoncé du problème, écrire l’opération permettant de résoudre le problème, et vérifier la réponse en réalisant un schéma. Sous chaque énoncé figurait un cadre destiné à la réalisation du schéma (annexe 3).
Nous avons lu ensemble les énoncés. Pour chaque problème, j'ai demandé à un ou plusieurs élèves, de dire ce qu’il faut faire.

Enoncé :
50 bonbons vont être donnés à 5 enfants en parts égales.
Combien de bonbons aura chaque enfant ?
Réponse donnée par les élèves à la question « Que dois-je faire ? » :
« Dessiner chaque enfant et partager les bonbons. »

Enoncé :
5 enfants se partagent en parts égales un paquet de 15 images.
Combien d’images aura chaque enfant ?
Réponse donnée par les élèves à la question « Que dois-je faire ? » :
« Dessiner chaque enfant et partager les images. »

Enoncé :
Avec 45 cubes, on veut former 5 tours de la même hauteur.
Combien de cubes faut-il empiler pour construire chaque tour ?
Réponse donnée par les élèves à la question « Que dois-je faire ? » :
« Dessiner les tours. »

Enoncé :
Une grand-mère décide de partager 30 euros entre ses 5 petits-enfants.
Combien d’euros aura chaque enfant ?
Réponse donnée par les élèves à la question « Que dois-je faire ? » :
« Dessiner chaque enfant et partager les euros. »

Enoncé :

Une fleuriste a 27 roses. Elle fait 3 bouquets qui ont le même nombre de roses.

Combien de roses y a-t-il dans chaque bouquet ?

Réponse donnée par les élèves à la question « Que dois-je faire ? » :

« Dessiner les bouquets. »

Enoncé :

M. Guichard achète 3 T-shirts identiques. En tout, il paie 18 euros.

Combien coûte chaque T-shirt ?

Réponse donnée par les élèves à la question « Que dois-je faire ? » :

« Dessiner les T-shirts. »

C'est à ce moment précis que je me suis aperçue qu'il y avait un problème: dessiner des T-shirts permet-il de savoir combien coûte chacun d'entre eux ?

J'ai alors posé la question aux élèves : « comment peut-on savoir combien coûte chaque t-shirt ? »

Voici les réponses qui ont été données :

-« eh bien, on dessine les t-shirts et on écrit 18 dessus… »

-« et cela fera combien en tout ? »

-« euh…18 + 18 + 18….54 . »

-« Rappelle-moi ce qui t'est demandé. »

-« Trouver combien coûte chaque T-shirt »

-« Est-ce que tu sais, maintenant, combien coûte chaque T-shirt ? »

-« Ben…non »

-« Alors, comment peut-on faire ? »

-« On peut dessiner les T-shirts, mais il faut aussi dessiner les euros. »

-« Et où vas-tu les dessiner ? »

-« Sous chaque t-shirt »

-« Qu'est-ce qu'on vous demande de faire alors ? »

-« De dessiner chaque T-shirt et de partager les euros entre les T-shirts »

Je me suis alors interrogée sur la difficulté qui se présentait devant eux.

Les élèves se sont trouvés en difficulté devant une situation de partage qu'ils avaient pourtant les moyens de résoudre puisque les tables de multiplication avaient été révisées les jours précédant la séance, et j'avais vérifié qu'ils les maîtrisaient bien à l'aide de petits contrôles ponctuels.

Qu'est-ce qui leur a posé problème ?

La présentation de l'énoncé les a induit en erreur : il ne fallait pas dessiner un schéma pour TROUVER LA SOLUTION, mais utiliser ce schéma pour VERIFIER LEUR REPONSE.
La démarche attendue ici des élèves était de compléter mentalement les multiplications en trouvant le facteur manquant. D'ailleurs, la ligne tracée sous les énoncés était destinée à l'écriture de cette multiplication.
Lors de ma préparation, je n'avais pas prévu que la présentation de l'exercice allait poser problème. J'ai donc laissé les élèves procéder en dessinant puis, lors de la correction, j'ai validé la première réponse (méthode du schéma). J'ai indiqué aux élèves, qu'il existait une autre méthode, que nous savions utiliser. Les élèves n'ont pas immédiatement trouvé, puisque leur méthode fonctionnait.
Ce n'est qu'au bout du troisième ou quatrième problème qu'un élève a dit : « C'est facile, c'est comme 9 x 5 ». Nous avons donc refait les problèmes avec la procédure de la multiplication à trous. Ils ont alors pu résoudre le problème des T-shirts. Ensuite, j'ai fait relire les énoncés aux élèves en leur faisant remarquer :

- qu'une question était posée et qu'il fallait y répondre sur la ligne qui se trouvait juste dessous
- puis qu'il fallait ensuite vérifier la réponse en réalisant un schéma.

Toutefois, je crois que le fait de ne pas avoir détrompé les élèves les a amenés à découvrir que leur méthode n'était pas adéquate et à mettre en œuvre une autre technique de résolution du problème. Peut-être même cette situation a t-elle amené les élèves a avoir un regard critique sur la situation qui les a induit en erreur.

Pourquoi les élèves ont-ils inversé le déroulement de la tâche ?

Je pense que le dessin leur a paru attractif. Ils adorent dessiner et de plus, les cadres sont très voyants : ils sont assez gros, et de couleur. Lorsqu'on ouvre la double page du manuel, c'est la première chose que l'on voit. Les élèves ce sont peut-être dit qu'il fallait résoudre les problèmes en dessinant, et par conséquent, ils ont lu la consigne de manière superficielle.

D'autre part, il y a un grand écart entre les deux tâches cognitives demandées : dessiner est beaucoup plus concret que de compléter un facteur manquant d'une multiplication.

Comment cette situation aurait-elle pu être évitée ?

Le dialogue didactique aurait dû me conduire à orienter les élèves non pas vers le schéma, mais vers la multiplication à trous. Mais j'ai tout d'abord pensé que c'était l'histoire enrobant le problème qui leur était difficile. En effet, autant il est facile de partager des choses entre des individus, autant il est difficile d'effectuer un partage entre des T-shirts. D'autant plus que les situations de partage entre enfants leur sont plus familières, puisqu'ils en font depuis la maternelle, que les situations d'achat de T-shirts. Je pense que j'avais surtout en tête que les élèves parviennent à trouver la solution du problème, et que je me suis moins intéressée aux étapes nécessaires à la résolution du problème. Je me suis donc intéressée plus au produit de la tâche qu'à son processus.

Afin d'éviter cette confusion, il aurait fallu proposer aux élèves, dans un premier temps, de résoudre des situations de partage en manipulant, par exemple, en partageant des jetons, des images...

Il aurait fallu ensuite schématiser ces situations de partage au tableau, pour montrer aux élèves qu'on pouvait, par cette méthode, vérifier la solution des problèmes que l'on venait de résoudre.

Et ce n'est qu'ensuite, lors d'une troisième étape, que les élèves auraient été amenés à résoudre seuls les problèmes proposés ici.

Je pense qu'ils auraient ainsi compris quelle était la fonction du schéma et qu'ils s'en seraient effectivement servi pour vérifier l'exactitude de leur solution.

D'autre part, je pense que le dialogue didactique aurait dû m'amener à faire remarquer aux élèves quelle était la chronologie des actions à effectuer. Il aurait été envisageable de faire mettre les actions dans l'ordre chronologique (« d'abord, je dois chercher quel est le facteur manquant, puis je dois vérifier ma solution à l'aide du schéma ») et numéroter les étapes du travail en les recopiant sur le tableau. Il aurait même été envisageable de prévoir une séance de remédiation, visant à travailler davantage sur la concordance ou la non concordance de la chronologie des actions énoncées par le problème et celle des actions à réaliser pour le résoudre.

2. Le vocabulaire de la consigne

Pour que le vocabulaire doit être compréhensible par les élèves, je pense qu'il faut soigneusement articuler la situation d'apprentissage et les exercices de réinvestissement. En effet, la consigne est le lieu privilégié du réinvestissement du vocabulaire acquis lors de la découverte d'une notion ou lors d'une situation d'apprentissage.

Certains mots posent problème : « analyser », « argumenter » : en fait, tous les verbes impliquant un cheminement de la pensée visant l'abstraction peuvent présenter une difficulté aux élèves. Ce sont souvent des verbes formulés à l'infinitif.

De plus, ces verbes n'ont pas le même sens selon la discipline en rapport avec laquelle la consigne est formulée. Jean-Michel Zakartchouk[13] prend l'exemple du verbe « décrire », qui ne signifie pas la même chose selon qu'il s'agit de décrire un tableau en arts visuels, en histoire, ou en français. Le rôle de la consigne est donc d'aider l'élève à mettre en relation ses connaissances, l'opération intellectuelle à effectuer et le résultat visé.

C'est pourquoi, la formulation de la consigne doit être au plus près de l'objectif de la séance.

D'ailleurs, Jean-Michel Zakhartchouk[14] affirme que l'enseignant, lorsqu'il donne une consigne, doit essayer de déterminer quelle démarche est mise en œuvre, ainsi que l'opération intellectuelle qui est en jeu.

---

[13] Zakartchouk , Jean-Michel, opus cité
[14] Zakartchouk , Jean-Michel, opus cité

En fonction de cet objectif, la formulation de la consigne peut varier selon certains paramètres, selon qu’il s’agit d’une tâche connue des élèves ou nouvelle.
Il est donc nécessaire que l’élève puisse se représenter la nature de la tâche à réaliser et quel résultat est attendu.
Pour illustrer ceci, je m’appuierai sur cette citation de Louis d’Hainault[15] : « Enseigner une discipline, c’est aussi dès le départ et pendant toute l’action éducative, amener les élèves à accepter et , dans la mesure du possible, à adopter les objectifs de la discipline ».

3. Le cas des mauvaises consignes

Dans les manuels scolaires, il est possible de trouver de mauvaises consignes. Il est donc nécessaire de vérifier les consignes, en réalisant soi-même les exercices, et en mettant en relation les savoirs préalables des élèves et la nature des exercices demandés, notamment lorsque l’enseignant « pêche » des exercices dans des manuels différents.

Qu’est-ce qu’une mauvaise consigne ?

C’est une consigne que l’élève n’est pas en mesure de réaliser, pour diverses raisons :

- l’énoncé ne donne pas suffisamment d’informations pour réaliser l’exercice.
- La tâche cognitive en jeu est trop ardue pour l’élève. C’est souvent le cas lorsqu’elle implique une notion qui n’a pas été découverte par les élèves. Par exemple, donner des problèmes multiplicatifs sur la table de 9 alors qu’elle n’a pas été découverte en classe.
- L’enrobage de l’énoncé induit les élèves en erreur. Trop d’informations viennent parasiter la compréhension de l’énoncé.
- Il n’y a pas de véritable progressivité dans les questions.

[15] D’Hainault Louis, opus cité

- La nature de la tâche proposée est contraire à celle que l'élève est habitué à réaliser. Par exemple, cocher les mauvaises réponses, alors que l'usage est de cocher les bonnes réponses.
- La formulation de la consigne est trop complexe. C'est souvent le cas des formules interro-négatives, ou des structures syntaxiques complexes, pour lesquelles l'élève aura du mal à relier les substituts à leur référent.
- La consigne est au contraire trop concise : les élèves devront faire les inférences nécessaires pour réaliser la tâche demandée.

Cependant, Jean-Michel Zakhartchouk[16] affirme que même si la chasse aux mauvaises consignes doit être permanente, il faut aussi apprendre aux élèves à « faire avec ». Tout d'abord parce qu'ils y seront confrontés de toute manière un jour ou l'autre, et qu'ils devront tout de même faire l'exercice. Il évoque ce sujet donné au brevet des collèges dans une académie : « [D'après le texte-support de Victor Hugo tiré de *Quatre-vingt-treize* où l'on raconte l'incendie provoqué par deux enfants restés seuls dans un château], racontez l'arrivée des pompiers. »

Il est donc nécessaire que les élèves puissent faire l'exercice, sans rester bloqués par une difficulté. Pour cela il faut les entraîner à faire preuve d'esprit critique et à trouver des méthodes pour réaliser les consignes de manière autonome.

4. Qu'est-ce qui est important dans la consigne ?

Lors de mon second stage en responsabilité, dans une classe de Toute Petite Section - Petite Section de maternelle, la seconde partie du dispositif que j'ai mis en place dans le cadre des ateliers du matin (annexe 4), consistait à donner la consigne à un élève, chargé d'expliquer à ses camarades ce qu'ils devaient faire (cf I.2.).

[16] Zakartchouk , Jean-Michel, opus cité

Voici quelques exemples de la formulation des élèves :

Consigne donnée à l’élève: « Il faut peindre les ronds en jaune avec les rouleaux. »
Consigne formulée par Clémentine : « rouleau – jaune »
Consigne donnée à l’élève: « Il faut coller des gommettes en face des images de Petit-Bleu et Petit-Jaune. »
Consigne formulée par Malaury : « coller gommettes »
Consigne donnée à l’élève: « Il faut donner des petits coups de ciseaux dans les bandes de papier. »
Consigne formulée par Lou : « Il faut couper avec un ciseau. Il faut faire le bleu (elle montre à ses camarades).»
Consigne donnée à l’élève: « Il faut faire des colliers de la même couleur que la perle déjà enfilée.»
Consigne formulée par Tamara : « Il faut faire comme ça (elle prend une perle orange et l’enfile après la perle orange). Et toi, tu prends ça (elle montre une perle rouge à Cloé qui doit faire un collier rouge). »
Maxime dit : « je ne comprend pas. »
Tamara commence à faire le collier de Maxime.
Consigne donnée à l’élève: « il faut coller les nombres sur les feuilles. »
Consigne formulée par Jéhanne : « il faut coller les nombres sur les feuilles. »

Les différentes consignes données par les élèves peuvent être classées en plusieurs catégories selon la manière dont elles ont été formulées :

- la répétition : les élèves se sont appliqués à mémoriser le texte et à le répéter mot à mot (Jéhanne)

- les mots- clefs : les élèves ont transmis la consigne, sans faire de phrase, en ne donnant que les mots qui leurs paraissaient importants. J'ai remarqué qu'ils donnaient plus de noms et d'adjectifs que de verbes. (Clémentine et Malaury).

Notons que le fait de n'utiliser que des mots-clefs montre que l'élève n'a pas une représentation globale de la consigne qui a été donnée. Par exemple, lors de l'atelier qui consistait à coller des gommettes en face des images de Petit-Bleu et Petit-Jaune, Malaury a seulement utilisé les mots « coller » et « gommettes ». La conséquence fut que tous les élèves, Malaury comprise, ont collé des gommettes partout. L'objectif de la tâche n'a pas été perçu.

J'ai redonné la consigne à ces élèves et nous avons terminé ce travail de manière collective. J'en déduit que Malaury et peut-être le reste du groupe n'ont retenu qu'un aspect de cette double tâche.

- l'imitation : les élèves ont intégré la consigne, se sont représenté la tâche à réaliser et ont montré aux autres élèves comment faire. Ainsi, Les élèves semblent davantage préoccupés par l'action que par la verbalisation. (Lou et Tamara).

Ceci m'a amené à constater plusieurs choses quant à la manière dont les élèves comprennent les consignes.

Tout d'abord, les élèves accordent beaucoup d'importance aux choses concrètes. Leur préoccupation est de savoir quels objets ils doivent manipuler, c'est pourquoi ils utilisent beaucoup de noms.

D'autre part, ils ont beaucoup de difficultés à analyser l'action qu'ils doivent faire et ne connaissent pas suffisamment de vocabulaire pour la nommer. Les termes employés pour la désigner sont très génériques, et se résument souvent au verbe "faire". C'est pourquoi ils ont souvent besoin de voir l'action faite devant eux pour l'imiter. Le moment de la passation de la consigne est donc propice à un travail spécifique pour enrichir le lexique verbal de l'action.

J'en ai donc retiré que pour élaborer des consignes, avec une classe de maternelle, il faut veiller à ce que les élèves sachent nommer les objets qu'ils doivent utiliser et les reconnaissent, qu'il faut utiliser des termes très simples pour nommer les actions à réaliser et introduire progressivement des termes plus précis en montrant comment procéder.

III- Comment vérifier que la consigne est respectée ?

1. A quoi sert la consigne ?

Pour que les élèves comprennent une consigne, il faut que la tâche demandée ait du sens pour eux. Or, ce n'est pas toujours le cas. Quelques représentations des élèves que j'aies eu lors de mon premier stage en responsabilité le confirment :

- « Mais non ! La maîtresse a dit qu'il fallait faire comme ça ! Hein que c'est vrai Maîtresse ? »
- « Les exercices, il faut les faire ? »
- « Pourquoi tu as écrit ça au tableau ? »
- « Tu nous as pas dit qu'il fallait faire comme ça ! »
- « Maîtresse, je ne comprends pas ce que c'est « relire son travail d'écriture » »

Ces remarques ont le plus souvent été faites entre les élèves, ceux-ci ayant le souci de reformuler leurs questions lorsque je suis intervenue.

Ces constats m'amènent à m'interroger: comment l'élève peut-il savoir qu'il a fait correctement ce qui lui a été demandé ?

Par le comportement de l'enseignante qui sourit, félicite, encourage ? Parce que l'exercice ne comporte aucune erreur ?

Si ce sont les seuls critères de réussite, l'élève n'est pas autonome, ne construit pas ses apprentissages, mais travaille pour sa satisfaction personnelle ou pour faire plaisir à la maîtresse.

2. Comment vérifier que la consigne est respectée ?

Quels sont les critères de réussite qui permettent à l'élève de savoir si la consigne est respectée ?

Comment savoir si l'élève a échoué parce qu'il n'a pas compris la consigne, ou parce qu'il n'a pas les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche?

Voici quelques exemples de consignes qui m’ont posé problème :

- Dans le cas d’une consigne longue, deux tâches sont à réaliser. Voici une consigne que j'ai donnée à des élèves de CE2 lors de mon premier stage en responsabilité : « Souligne les groupes nominaux et encadre le nom chef de groupe ». Certains élèves n’ont réalisé que la première partie de l’exercice : est-ce parce qu’ils ont lu très rapidement la consigne ou parce qu’ils ne se rappellent plus ce qu’est un nom chef de groupe ?
- Dans le cadre de la gestion d’un cours double (CE1-CE2, lors de mon premier stage en responsabilité), j’ai été amenée à donner des consignes pour plusieurs exercices. Or les élèves, après avoir fait le premier exercice, ne se rappelaient plus ce qu’ils devaient faire ensuite. Ont-ils bloqué parce qu’ils n’avaient pas les compétences pour identifier seuls le travail à faire ?

Il me semble que les élèves ont bloqué sur ces exercices parce qu'ils n'avaient pas une perception claire du résultat que j'attendais.

Ceci me conduit à affirmer que l’élève doit pouvoir vérifier que son travail est conforme à ce qui lui a été demandé. Pour cela, il doit pouvoir comparer sa production au résultat attendu. Par exemple, il est possible de proposer aux élèves de vérifier, en géométrie, que la figure qu’ils ont construite correspond à celle qu’ils devaient faire, en comparant les deux figures au moyen d’un calque.

Pour illustrer cette prise de conscience, je m'appuierai sur une séance proposée à des élèves de CE1, en mathématiques, lors de mon premier stage en responsabilité. L’objectif de cette séance était de passer d’une représentation de l’espace en trois dimensions à une représentation de l’espace en deux dimensions. Il s’agissait de tracer un parcours, selon des indications données à l’écrit, puis de répondre à des questions, toujours écrites, concernant ce parcours.

Ce travail était composé de trois parties :

- une image d’un quartier (fictif) en trois dimensions.
- Un plan de ce même quartier en deux dimensions .
- Une série de consignes

Ce travail était présenté, sur le fichier de l’élève, sur trois pages différentes. L’image en trois dimensions et le plan en deux dimensions ne figuraient pas sur une double page. Il fallait donc tourner la page pour comparer les deux.

La série de consignes était composée comme ceci :

- 7 consignes concernant le repérage dans l’espace : il fallait situer des objets dans le plan en deux dimensions à partir de ce qui figurait dans l’image en trois dimensions.
- 1 trajet à tracer sur le plan en deux dimensions.
- 1 série de questions concernant le trajet qui était à tracer.

Trois élèves sur cinq se sont trompés en effectuant le tracé (annexe 5). En effet, la phrase « elle tourne à gauche et prend la rue Pasteur» n’a pas été comprise car, même en tournant à droite, on se trouve dans la rue Pasteur. D’ailleurs, les deux élèves qui ont réussi à tracer le trajet de Nina sans se tromper ont commencé à tourner à droite, puis se sont eux-mêmes corrigés.

Lors de la correction, les élèves qui n’avaient pas réussi l’exercice se sont aperçus que leurs réponses aux questions étaient erronées parce que leur tracé était faux. Je ne leur ai pas fourni le moyen de se corriger par eux-mêmes. Le résultat de l’exercice leur a été apporté de manière transmissive.

Ce travail était trop long. Il aurait fallu le scinder en trois étapes :

- Séance 1 : repérage dans l’espace
- Séance 2 : Tracé du parcours de Nina
- Séance 2 : Questions concernant le tracé

Cette organisation aurait pu me permettre de respecter un temps d’appropriation des documents par les enfants. En effet, ils ont été confrontés à des documents d’une grande complexité, auxquels ils ne sont guère accoutumés, et qu’ils n’ont pu observer que quelques minutes.

Pour pouvoir répondre aux questions proposées dans la suite de l'exercice, il aurait fallu que l’élève puisse avoir accès, en autonomie, au tracé après validation de son travail par l’enseignante : quand j’ai terminé, je montre mon travail à la maîtresse, qui ne corrige pas, mais me dit si je peux prendre le corrigé ou non.

La co-évaluation aurait pu aussi être un moyen de vérification.
Ensuite, il aurait été possible que des questions transitoires viennent aider l'élève à revenir sur son travail pour se corriger du type : après avoir pris la rue des Lumières, dans quelle rue arrive-t-elle ?
Il aurait été possible de conclure, toujours après validation de la maîtresse, par une autocorrection du type : si je me suis trompé à la question 4, je dois reprendre la consigne 4 correspondant au tracé. Les élèves auraient ainsi mieux compris leurs erreurs et auraient construits eux-mêmes leurs connaissances.

3. Les critères de réussite de l'exercice

L'ouvrage *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*[17] affirme, qu'au cycle III, « les élèves doivent être capable de lire et comprendre seuls les consignes de l'activité scolaire et de mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercice à laquelle elle est rattachée.»

Jean-Michel Zakhartchouk[18] distingue, dans son ouvrage, plusieurs types de consignes :

- les consignes-buts, qui fixent l'horizon d'un travail
- les consignes-procédures, qui indiquent comment procéder pour arriver au résultat
- les consignes de guidage, qui balisent une tâche, mettent en garde contre des erreurs possibles
- les consignes-critères, qui indiquent quel résultat fini est attendu.

Souvent, les élèves ont des difficultés à les différencier. Il ont du mal à savoir ce qui est attendu d'eux, et par conséquent, sont dans l'incapacité de dire pourquoi ils n'ont pas réussi à faire l'exercice.

[17] *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, CNDP, 2004
[18] Zakartchouk , Jean-Michel, opus cité

Par exemple, lors de mon premier stage de responsabilité, j'ai donné des opérations à faire aux CE1-CE2. Certains élèves de CE2 avaient des difficultés à calculer des soustractions. Ils éprouvaient même un grand découragement : « De toute façon, j'ai tout le temps faux ». Pour eux, le seul critère de réussite était le résultat. Or la technique opératoire de la soustraction est longue à acquérir et tous les élèves n'y parviennent pas en même temps. L'acquisition de cette technique passe par certaines étapes et il est nécessaire que les élèves parviennent à définir leurs difficultés pour les franchir.

C'est pourquoi il faut définir avec eux les critères de réussite de l'opération, ce qui permet de tisser un lien entre ce qu'on attend des élèves et les différentes étapes de la procédure mise en jeu.
Cela peut se faire sous forme de fiche ou tout simplement être défini avec eux et noté au tableau.
Par exemple, j'ai réussi quand :

- J'ai bien posé ma soustraction, les unités sous les unités, les dizaines sous les dizaines…
- J'ai bien compris le sens de la soustraction : je retire le nombre du dessous à celui du dessus
- Je n'ai pas oublié les retenues
- Je n'ai pas fait d'erreurs de calcul

Ainsi, la réussite de l'exercice n'est plus arbitraire, mais répond à des critères précis, que l'élève connaît, et qui peuvent l'aider à améliorer son travail.
Je ne réussis pas bien encore à faire des soustractions parce que j'oublie toujours la retenue. Pour ne plus l'oublier, il faut que je la reporte tout de suite en haut et que je l'entoure pour ne pas la confondre avec les autres chiffres.

4. Le résultat attendu

Lors de mon second stage en responsabilité, dans une classe de Toute Petite Section - Petite Section de maternelle, toujours dans le cadre de cette organisation en ateliers, la troisième partie du dispositif que j'ai mis en place, consistait, pour les élèves, à élaborer eux-mêmes la consigne. Sur la table et pour chaque atelier, j'ai mis en évidence la production finale que j'attendais des élèves et j'ai demandé aux élèves ce qu'ils devaient faire. Pour l'un de ces ateliers, la tâche des élèves consistait à mélanger de la peinture jaune et de la peinture bleue pour peindre des ronds en vert. Il s'agissait d'une phase de réinvestissement. Auparavant, les élèves ont travaillé sur l'album Petit-Bleu et Petit-Jaune de Léo Lionni. En lien avec l'histoire de cet album, Ils ont effectué des mélanges de peinture bleue et de peinture jaune. L'objectif était qu'ils apprennent que le mélange de ces deux couleurs produisait du vert.

J'ai noté les consignes qu'ont formulées les élèves :

Consigne écrite : « mélanger le jaune et le bleu et peindre les ronds en vert. »
Marie-Amélie dit : « Il faut peindre les ronds en vert. »
Moi : « comment vas-tu faire ? »
Marie-Amélie : « Il faut de la peinture verte. »
Moi : « Il n'y en a pas. »
Marie-Amélie : « On ne peut pas. »
Lou : « Il faut mélanger. »
Moi : « Que vas-tu mélanger ? »
Maxime : « On met ça (il désigne la peinture bleue) et puis après du jaune. On mélange. »
Moi : « On mélange ou on met d'abord le bleu, puis le jaune ? »
Maxime : «On met d'abord le bleu puis le jaune et c'est pareil. »

Les élèves se sont trouvés en véritable situation problème car ils ont dû mettre en correspondance le matériel mis à leur disposition et le produit final pour imaginer quelle action ils devaient faire.

Plusieurs choses les ont aidés à trouver la solution :

- l'habitude : les ateliers plaçaient les élèves dans des situations connues d'eux : colorier, peindre…
- le thème travaillé : cela faisait plusieurs jours que nous travaillions sur la même chose : les ronds, les mélanges de couleurs. Les élèves ont donc réinvesti ce qu'ils avaient acquis lors des séances précédentes pour comprendre quel travail ils devaient faire.
- Le résultat final, qui leur donnait une partie de la solution.

Les élèves se sont trouvés véritablement confrontés à une situation-problème lors de l'atelier peinture, puisque le matériel proposé n'était pas en adéquation avec le résultat final attendu. En effet, les élèves disposaient uniquement de peinture bleue et jaune, et ils devaient peindre un rond en vert. Ils ont donc dû observer le matériel mis à leur disposition (de la peinture bleue et de la peinture jaune, un rond vert), analyser la situation, en établissant des relations de cause à effet (du bleu et du jaune, cela donne du vert), rechercher dans leur mémoire l'information leur permettant de trouver l'action à réaliser (il faut mélanger le vert et le jaune pour obtenir du vert).

Conclusion

Tout au long de cette année de formation à l'IUFM, je me suis interrogé sur les procédures des élèves pour mener à bien les travaux qui leurs sont demandés. Je me suis demandé comment les aider à devenir véritablement acteurs de leurs apprentissages en les incitant à donner du sens aux consignes.

Pendant mes stages, lorsque j'ai mis en place des travaux d'expérimentation sur la consigne, j'ai remarqué que de nombreux facteurs participent à la compréhension de la consigne.

Tout d'abord, les différentes activités scolaires doivent être structurées pour permettre à l'élève de se repérer dans les apprentissages et de donner du sens à ce qu'il fait.
Il faut donc annoncer aux élèves quelles activités auront lieu, à quels moments elles auront lieu, et de quelle manière elles seront réalisées.
Pour cela, l'enseignant doit prévoir de manière rigoureuse l'emploi du temps journalier, mettre en place des rituels qui marquent les transitions entre les activités, et préparer soigneusement le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche à effectuer par les élèves.

Ainsi, la présentation du travail donné aux élèves doit être réfléchie tant sur le plan matériel, pour que les élèves se représentent la nature de la tâche, que sur le plan conceptuel.
Concevoir une consigne suppose de prendre en compte la diversité des élèves. Pour que tous les élèves accèdent aux apprentissages, il est nécessaire d'alterner les formulations et d'utiliser des supports variés.

De plus, à chaque fois que j'ai mené un travail réflexif sur la consigne avec les élèves, j'ai constaté qu'ils prennent progressivement conscience des procédures qu'ils utilisent, parfois inconsciemment, qu'ils en découvrent de nouvelles, qu'ils les réinvestissent et qu'ils améliorent leur compréhension des consignes.

Ceci me conduit à dire que la conduite d'un travail métacognitif constitue une véritable aide pour l'appropriation des apprentissages par les élèves, d'autant plus que ces outils de progrès sont construits par les élèves eux-mêmes.

C'est pourquoi j'envisage, dès l'année prochaine, de construire des outils qui m'aident à concevoir des consignes plus efficaces et des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de devenir autonomes.

BIBLIOGRAPHIE

Programmes scolaires

Qu'apprend-on à l'école maternelle, CNDP, 2002

Qu'apprend-on à l'école élémentaire, CNDP, 2004

Ouvrages théoriques

Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires, Antoine de la Garanderie, Le Centurion, 1987

Comprendre les énoncés et les consignes, Jean-Michel Zakartchouk, CRDP Amiens, 1999

Revues sur la pédagogie

« Aider à travailler, aider à apprendre », *Cahiers pédagogiques* n°336, 1995

« Champs disciplinaires. Apprentissages scolaires et enseignement », Michel Develay
« De la discipline à la formation de l'individu », Louis d'Hainault
Dossier « Les contenus d'enseignement », *Cahiers pédagogiques* n° 298, 1991

Manuels scolaires

Langue française, mode d'emploi CM1, Evelyne Charmeux, Françoise Monier-Roland, Claudine Barou-Fret, Michel Grandaty, SEDRAP, 2004

L'île aux consignes, Pierre Rouanne, SEDRAP, 1996

Consignes pour réussir , Jacques de Vardo, CDDP de l'Oise, 1999

ANNEXES

Annexe 1 : page 11. Extrait du cahier journal – Classe de CE1-CE2 – Arcenant – Stage en responsabilité n°1 du 22 novembre 2004 au 11 décembre 2004

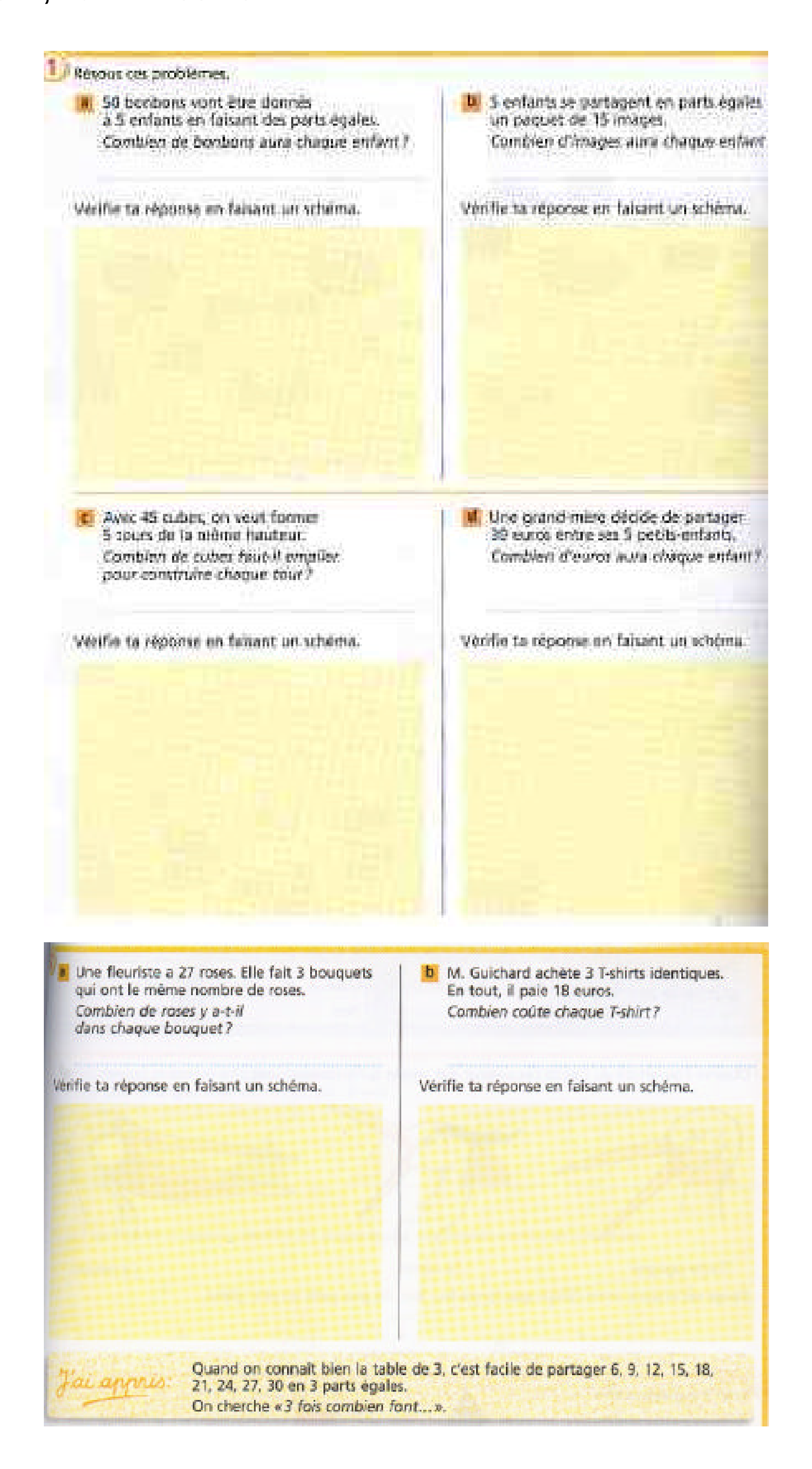
10 décembre 2004 matin									
CE1					**CE2**				
Horaire	**déroulement**	**MT**	**P**	**Bilan**	Horaire	**déroulement**	**MT**	**P**	**Bilan**
8h30-9h	**Rallye-lecture**				8h30-9h	**Rallye-lecture**			
9h-9h15	**Opérations : soustractions** *maîtriser la technique de la soustraction en ligne*	oral	X	Ts ont réussi	9h-9h15	**Le groupe nominal** *cprdre que les composants de la phrase se regroupent autour du nom (et du verbe)* 1- activité de recherche	Ecrit indiv.		Bon de le reprdre. Not° reprise collectivemt avant l'activité de rech. mais encore difficile
9h15-9h30	**Mesure : le mètre** *connaître les unités usuelles et les relations qui les lient : cm et m* 1- activité de recherche : 1p 69	Trav ind		Très difficile. Pas de conscience de la mesure. Certains élèves n'hésitent pas à dire : « je mesure 20 cm »	9h15-9h30	2- mise en commun	Oral coll.	X	
9h30-9h45	2- mise en commun : synthèse	Oral coll..	X		9h30-9h45	3- Exercices d'entraînement Fouillade : 1, 2, 3 p.10	Ecrit indiv.		
RECREATION									

10 décembre 2004 matin									
CE1					**CE2**				
Horaire	**déroulement**	**MT**	**P**	**Bilan**	**Horaire**	**déroulement**	**MT**	**P**	**Bilan**
10h- 10h15	3- Exercices d'entraînement	Ecrit indiv.			**10h- 10h15**	4- correction : synthèse	Oral coll.	X	
10h15- 10h30	4- Correction : synthèse	Oral coll.	X		**10h15- 10h30**	**Lecture : la Baba Yaga** *Lire des textes en réseau* 1- Lecture préparatoire : tx + q°	Trav grpe		Remplacé par 2è jet du conte
10h30- 10h45	**Travail sur les sons pr/br, cr/gr, tr/dr** *distinguer des phonèmes voisins* 1-activité de recherche : livre du maître p 287	Ecrit indiv		Bonne réussite	**10h30- 10h45**	2- Présentation des différents textes aux camarades	Oral	X	
10h45- 11h	2- Mise en commun Etablir le référentiel de la classe	Oral coll	X		**10h45- 11h30**	**Anglais avec Samantha Price**			
11h- 11h15	3- Exerc. d'entraînement : fiche 14	Aide indivi.	X						
11h15- 11h30	4- Correction	Oral coll.	X						
REPAS									

Annexe 2 : page 19. Problèmes de partage - Fiche de préparation

Discipline : mathématiques			**Niveau : CE2**
Titre de la séance : Résoudre des situations de partage			
Objectifs de la séance : Résoudre des problèmes mettant en jeu des situations de partage Utiliser les tables de multiplication pour retrouver le facteur manquant			
Place dans la progression : Travail sur la multiplication : Facteurs et produit, la distributivité de la multiplication, mémorisation de la table de Pythagore			
Pré requis : connaître les tables de multiplication jusqu'à 5			
Matériel : Fichier j'apprends les maths CE2 p 66-67			
Organisation	**Durée**	**Déroulement**	**Observations**
Ecrit sur fichier	5'	Révision des tables de multiplication 3x3, 2x6, 4x5, 3x9, 4x8, 5x6, 4x9, 2x9, 3x4, 4x5 Correction	
Oral collectif	10'	Lecture des énoncés des problèmes Lecture silencieuse : prise de connaissance des énoncés Lecture à haute voix : que faut-il faire ? Trouver le nombre de parts Ecrire le résultat sous forme d'une multiplication	
Ecrit individuel sur fichier	15'	*Résolution des problèmes* *Exercice 1 p 66 :* *a – 5x10 = 50* *b – 5x3 = 15* *c – 5x9 = 45* *d – 5x6 = 30* *Exercice 2 p 67 : pour les élèves plus avancés* *a – 3x9 = 27* *b – 3x6 = 18*	
Mise en commun	15'	Correction Qu'avons-nous appris ? *La part correspond à l'un des facteurs de la multiplication. Donner un exemple et l'écrire au tableau* Comment faire ? *Partir du résultat et du facteur qui est donné pour retrouver dans la table le facteur manquant (cf affichage)*	

Annexe 3 : page 20. Problèmes de partage - Extraits du fichier *J'apprends les maths CE2*, Rémi BRISSIAUD



1 Résous ces problèmes.

a 50 bonbons vont être donnés à 5 enfants en faisant des parts égales.
Combien de bonbons aura chaque enfant ?

Vérifie ta réponse en faisant un schéma.

b 5 enfants se partagent en parts égales un paquet de 15 images.
Combien d'images aura chaque enfant

Vérifie ta réponse en faisant un schéma.

c Avec 45 cubes, on veut former 5 tours de la même hauteur.
Combien de cubes faut-il empiler pour construire chaque tour ?

Vérifie ta réponse en faisant un schéma.

d Une grand-mère décide de partager 30 euros entre ses 5 petits-enfants.
Combien d'euros aura chaque enfant ?

Vérifie ta réponse en faisant un schéma.

a Une fleuriste a 27 roses. Elle fait 3 bouquets qui ont le même nombre de roses.
Combien de roses y a-t-il dans chaque bouquet ?

Vérifie ta réponse en faisant un schéma.

b M. Guichard achète 3 T-shirts identiques. En tout, il paie 18 euros.
Combien coûte chaque T-shirt ?

Vérifie ta réponse en faisant un schéma.

J'ai appris : Quand on connaît bien la table de 3, c'est facile de partager 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30 en 3 parts égales.
On cherche « *3 fois combien font…* ».

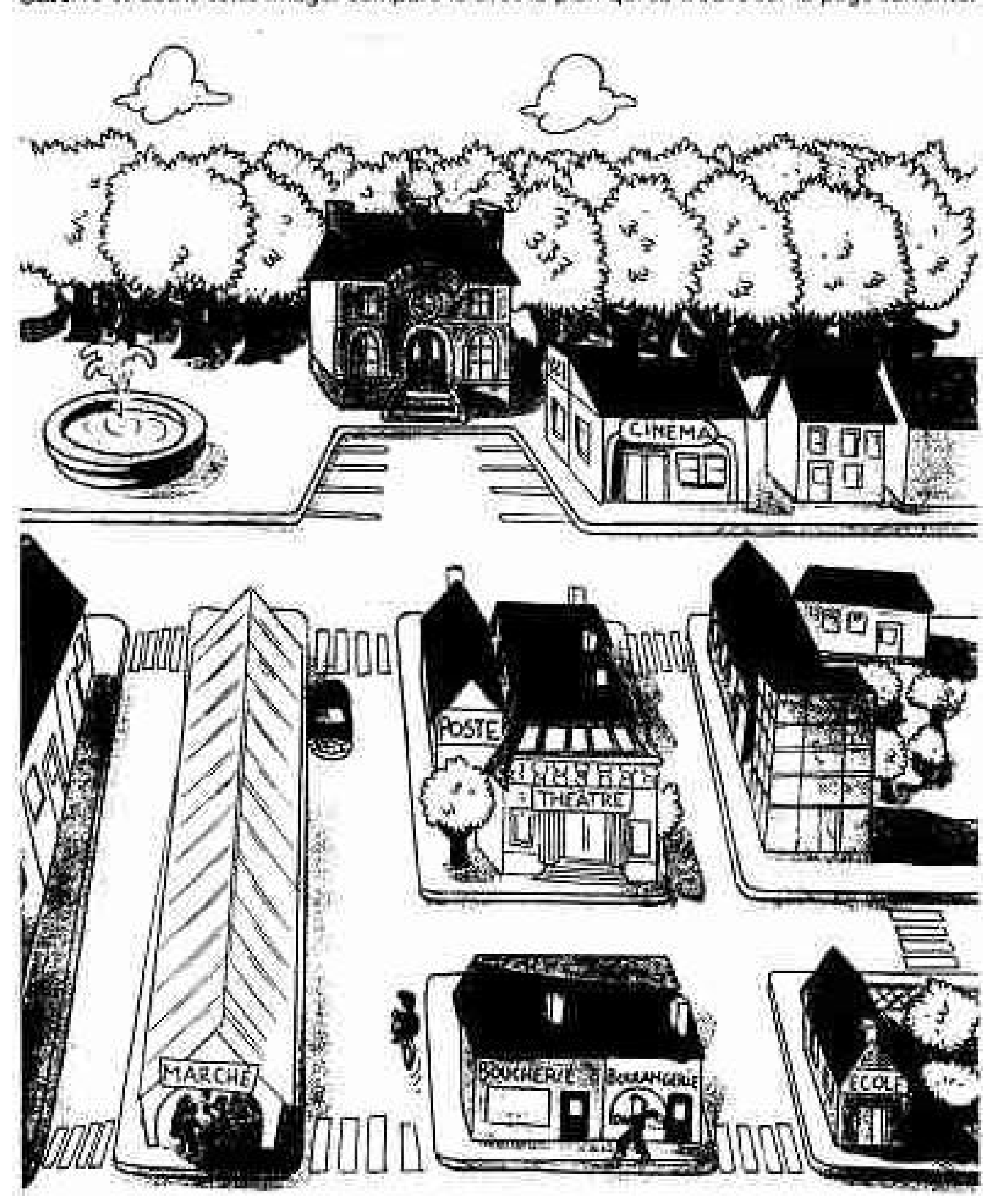
Annexe 4 : page 26. Ateliers de travail en maternelle – TPS-PS -Fiches de préparation

Ateliers du 28 février au 5 mars 2005				
	Atelier 1	**Atelier 2**	**Atelier 3**	**Atelier 4**
Titre	Jouer avec l'eau	Petit Bleu et Petit Jaune	Les chiffres rugueux	Les ciseaux
Domaine d'activité	Découvrir le monde	Familiarisation avec l'écrit	Les quantités et les nombres	Manipulation d'outils
Déroulement	Consigne : vous allez jouer avec l'eau de la fontaine. Comportements attendus : le matériel propose diverses manipulations : remplir, verser, transvaser, mouiller, essorer… Orientations à induire : comportements de socialisation : prêter le matériel, ne pas éclabousser, ranger, éponger, ramasser. Présence de Sylvie (ATSEM) indispensable.	Consigne : recherchez parmi ces dessins lesquelles appartiennent à l'histoire Petit Bleu et Petit Jaune. Comportements attendus : personnages peut-être rencontrés dans d'autres albums : risque de confusions. Orientations à induire : Demander aux élèves de nommer les personnages, de justifier leurs réponses. Si besoin, reprendre l'album avec eux.	Consigne : Coller les chiffres sur leur emplacement. Puis les remettre dans l'ordre (modèle proposé) Comportements attendus : les élèves savent coller. La comptine numérique jusqu'à 3 a été abordée plusieurs fois. Elle est rappelée lors du rituel des absents. Orientations à induire : Proposer aux élèves de toucher, de suivre le mouvement des lettres. Leur faire nommer les chiffres dans l'ordre et le désordre.	Consignes : -TPS : donner des petits coups de ciseaux dans les bandes de papier. - PS : Coupez le papier en suivant la ligne. Comportements attendus : mauvaise tenue des ciseaux. Orientations à induire : Montrer en expliquant : je mets mon pouce dans le trou et mon index dans l'autre. Je tiens bien pour que mes doigts ne glissent pas. Accompagner le geste de l'élève en tenant les ciseaux avec lui.
Objectifs	Explorer les caractéristiques de l'eau (état liquide, transparence, odeur, goût, son)	Comprendre un album : Petit Bleu et Petit Jaune	Découvrir les nombres 1, 2 et 3. Mémoriser leur nom et leur forme	Développer l'habileté motrice (motricité fine) des élèves.
Compétences	Etre capable de décrire ses perceptions sensorielles.	Etre capable de reconnaître visuellement les personnages de l'album.	Etre capable d'utiliser la comptine numérique jusqu'à 3.	Savoir utiliser une paire de ciseaux en adaptant son geste au matériau travaillé. Savoir tenir correctement une paire de ciseaux (faire pression avec le pouce et l'index).

Ateliers du 7 au 12 mars 2005				
	Atelier 1	**Atelier 2**	**Atelier 3**	**Atelier 4**
Titre	Les ronds	Pâte à modeler	Les ronds jaunes	Les couleurs des objets
Domaine d'activité	Arts visuels	Graphisme	Peinture	Découverte sensorielle
Déroulement	Déroulement : - échauffement : je trace un rond avec mon bras et hop, j'attrape ma craie - Coloriage : Consigne : Colorier les ronds à l'aide d'une craie, en la tenant comme un crayon. Pré-requis : Les élèves ont déjà manipulé des craies et ont déjà colorié des ronds, mais beaucoup plus gros Orientations à induire : Bien veiller à la tenue de la craie. Développer le sens de la rotation : pour ne pas dépasser, il faut suivre le sens des traits. Engager les élèves à varier leurs attitudes : colorier debout, déplacer la feuille…	Consigne : Fabriquer des formes rondes en pâte à modeler Comportements attendus : fabrication d'anneaux ou de ronds fabriqués en aplatissant la pâte Orientations à induire : Proposer une validation par le dessin : si je reporte les contours de l'objet sur une feuille, est-ce que j'obtiens des ronds ?	Consigne : Vous allez peindre les ronds en jaune avec les rouleaux. Comportements attendus : les élèves n'ont pas forcément encore conscience de la chronologie des actions à réaliser pour peindre. Orientations à induire : Lors de la reformulation de la consigne, faire montrer à un élève comment procéder : prendre le pinceau, le faire tremper dans la peinture, appliquer sur la feuille, reprendre de la peinture quand il n'y en a plus.	Travail de réinvestissement Consigne : Fabriquer des colliers de la même couleur que la perle qui est déjà enfilée. Comportement attendus : risque de non reconnaissance de la couleur des objets. Certains élèves risquent d'utiliser la couleur dont ils ont envie, plutôt que celle qu'il faut. Orientations à induire : Encourager les élèves. Montrer les travaux réussis. Bien vérifier que les élèves reconnaissent la couleur des objets.
Objectifs	Savoir colorier une surface limitée sans dépasser	Fabriquer des ronds à l'aide d'outils variés	Identifier les couleurs primaires	Visualiser une couleur, l'identifier et la retenir comme critère de choix dans une activité de tri.
Compétences	Etre capable d'utiliser une technique à bon escient en vue de réaliser une création artistique (utilisation d'outils différents) Ressentir le mouvement de rotation nécessaire au coloriage du rond.	Etre capable de modeler des objets de forme ronde en utilisant différentes techniques : pétrir, faire rouler, aplatir…	Etre capable d'utiliser une technique à bon escient en vue de réaliser une création artistique (utilisation d'outils différents) Ressentir le mouvement de rotation nécessaire à la peinture du rond.	Etre capable de reconnaître les couleurs, de les nommer et de réinvestir ses connaissances sur les couleurs pour effectuer un tri..

Annexe 5 : page 31. Passer d'une représentation 3 D à une représentation 2D

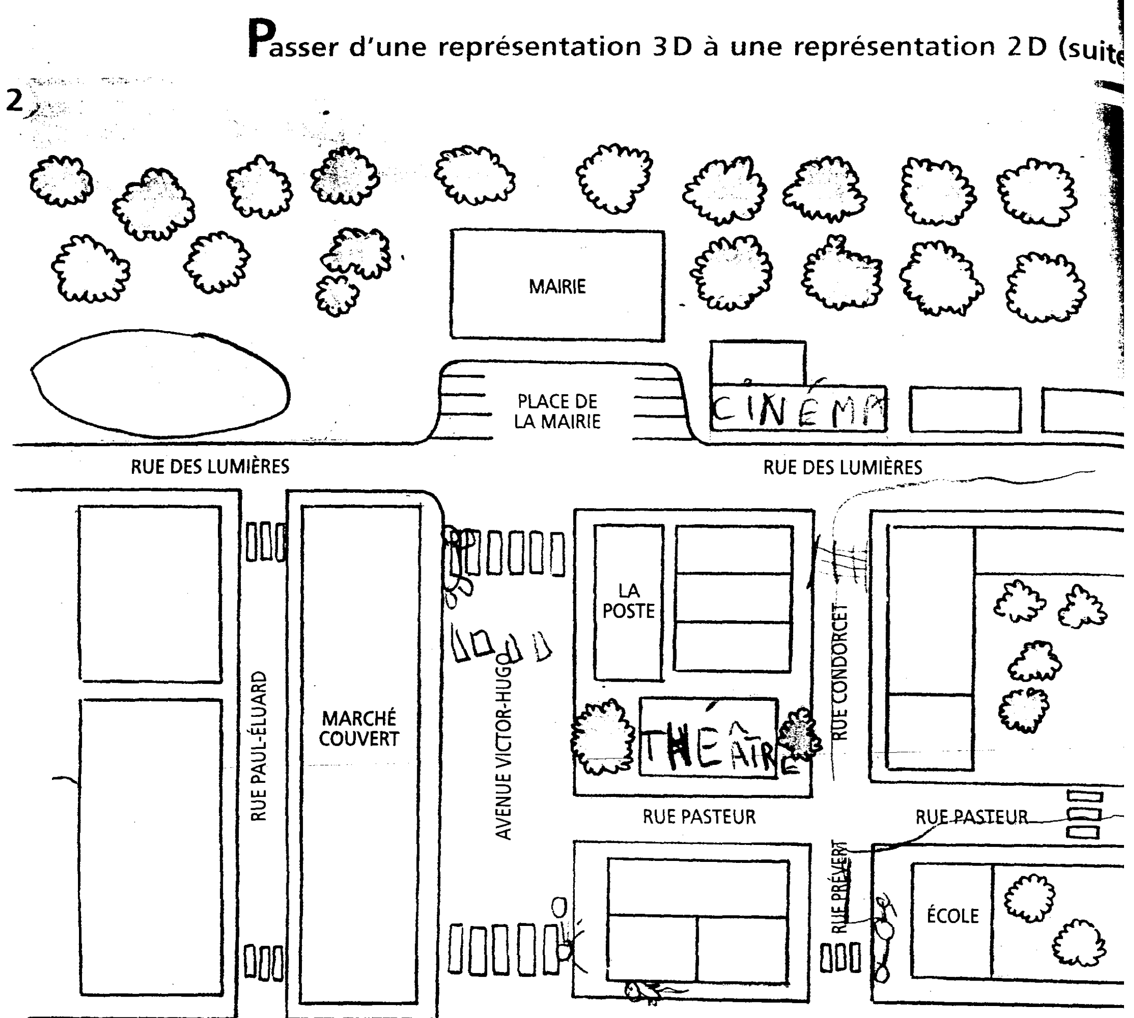
Plan en 3 dimensions



Travaux d'élèves : analyse des erreurs

Manon : Erreur entre la droite et la gauche

N'a tenu compte que d'une seule information : la rue Pasteur



h Nina sort de l'école. Elle rentre chez elle à vélo.
Suis du doigt le chemin qu'elle emprunte :
- En sortant de l'école, elle prend la rue Prévert.
- Elle tourne à gauche et prend la rue Pasteur.
- Elle tourne à droite et prend l'avenue Victor-Hugo.
- Elle tourne à gauche et prend la rue des Lumières.
- Elle prend la première rue à gauche, où elle habite (dans la première maison).

Dessine cet itinéraire sur le plan. ✕

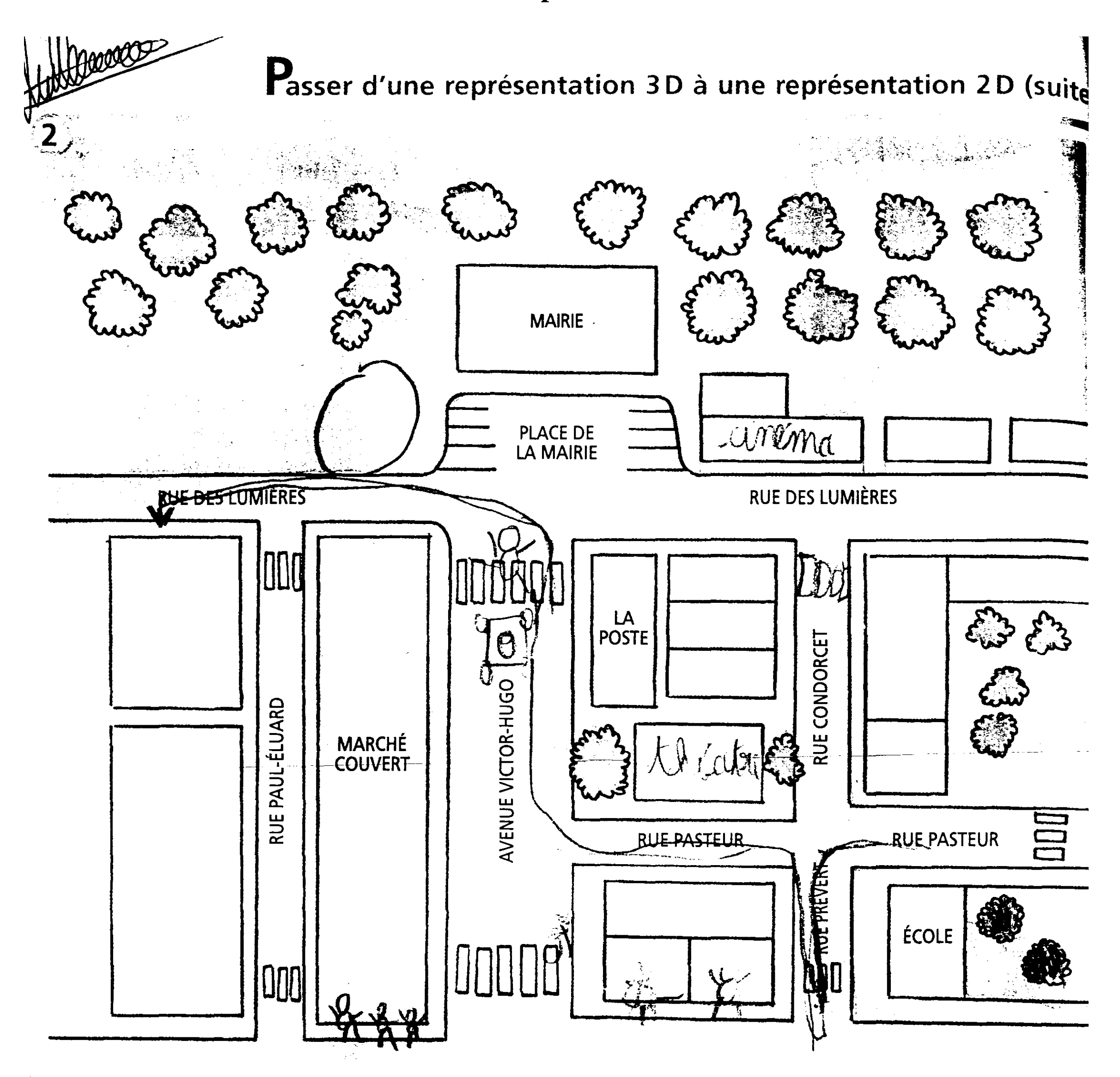
i *Vrai ou faux ?* Entoure la bonne réponse :

Nina passe devant la boucherie.	V	(F)
Elle prend l'avenue Victor-Hugo.	(V)	F
Elle passe devant la poste.	(V)	(F)
Elle passe devant le cinéma.	(V)	(F)
Elle prend la rue Condorcet.	V	(F)
Elle habite rue Paul-Éluard.	(V)	(F)

AB

Matthieu : Tourne tout d'abord à droite puis rectifie son tracé

2 **P**asser d'une représentation 3D à une représentation 2D (suite



h Nina sort de l'école. Elle rentre chez elle à vélo.
Suis du doigt le chemin qu'elle emprunte :

- En sortant de l'école, elle prend la rue Prévert.
- Elle tourne à gauche et prend la rue Pasteur.
- Elle tourne à droite et prend l'avenue Victor-Hugo.
- Elle tourne à gauche et prend la rue des Lumières.
- Elle prend la première rue à gauche, où elle habite (dans la première maison).

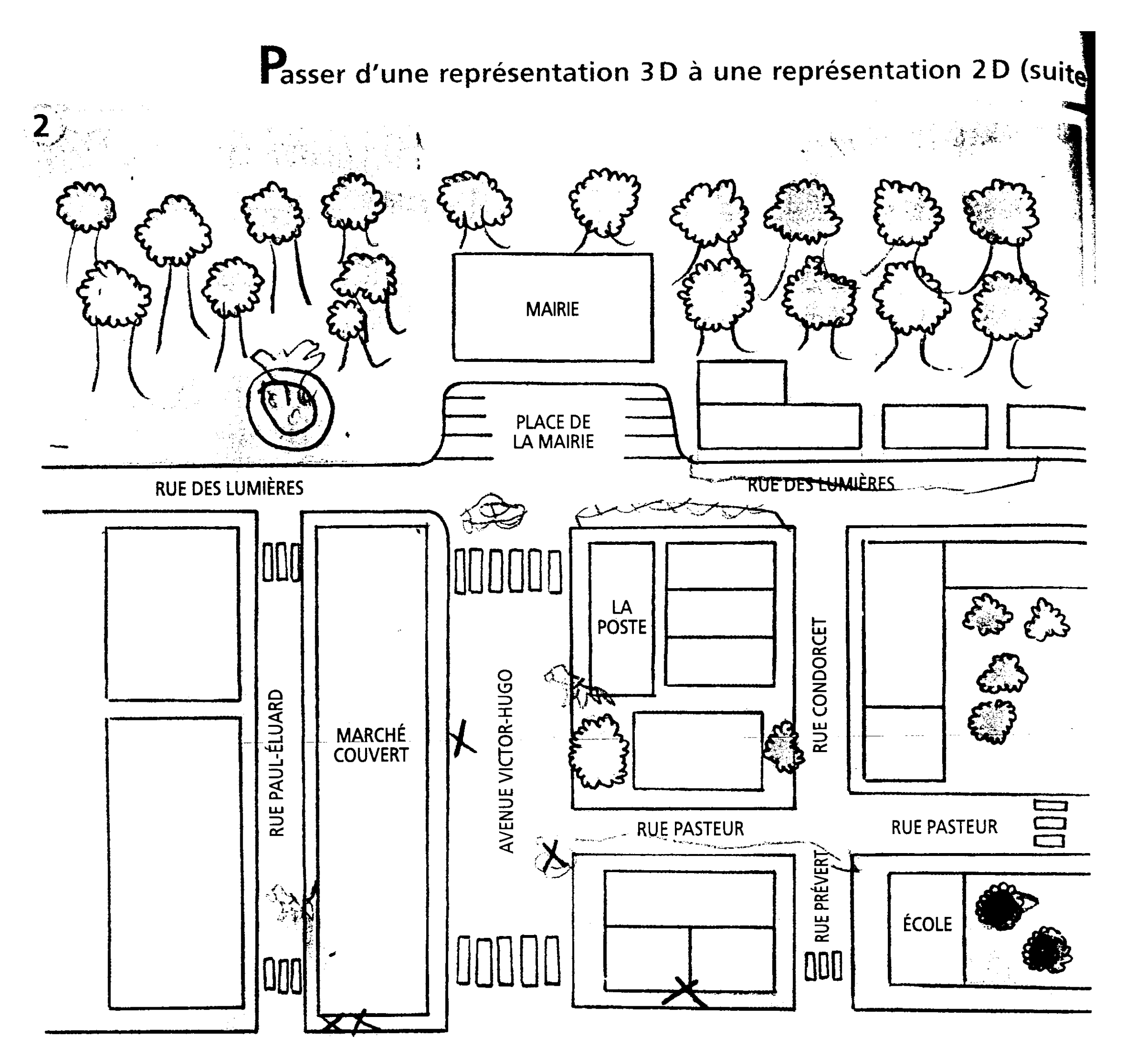
Dessine cet itinéraire sur le plan.

i *Vrai ou faux ?* Entoure la bonne réponse :

Nina passe devant la boucherie.	V	F
Elle prend l'avenue Victor-Hugo.	V	F
Elle passe devant la poste.	V	F
Elle passe devant le cinéma.	V	F
Elle prend la rue Condorcet.	V	F
Elle habite rue Paul-Éluard.	V	F

TB

Léa : De grandes difficultés à se repérer dans l'espace. Ne répond pas aux questions.



h Nina sort de l'école. Elle rentre chez elle à vélo.

Suis du doigt le chemin qu'elle emprunte :

- En sortant de l'école, elle prend la rue Prévert.
- Elle tourne à gauche et prend la rue Pasteur.
- Elle tourne à droite et prend l'avenue Victor-Hugo.
- Elle tourne à gauche et prend la rue des Lumières.
- Elle prend la première rue à gauche, où elle habite (dans la première maison).

Dessine cet itinéraire sur le plan. ×

i *Vrai ou faux ?* Entoure la bonne réponse :

Nina passe devant la boucherie.	V	F ×
Elle prend l'avenue Victor-Hugo.	V	F
Elle passe devant la poste.	V	F
Elle passe devant le cinéma.	V	F
Elle prend la rue Condorcet.	V	F
Elle habite rue Paul-Éluard.	V	F

Comment aider les élèves à donner du sens aux consignes pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages ?

Résumé :

Les enseignants constatent souvent que les élèves éprouvent des difficultés à comprendre les consignes. On peut y remédier ponctuellement mais il est parfois nécessaire de mettre en place des séquences d'apprentissage méthodologiques pour aider les élèves à réfléchir sur la consigne, à utiliser des outils pour mieux la comprendre et à se représenter la tâche à réaliser.

Mots clés :

Consigne
Autonomie
Compréhension
Méthodologie
Métacognition